

SZEMLE

KÖZÖS EURÓPAI OKTATÁSPOLITIKA: KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSEK

Az Európai Oktatásfejlesztési Intézetek Társulásának (Consortium of Institutes for Development in Education in Europe) harmadik évkönyveként jelent meg az ambiciózus, „*Becoming the best*”, azaz, a „Legjobbá válni” címet viselő tanulmánykötet, amely több szempontból is vizsgálja az oktatással kapcsolatos közös európai célkitűzéseket. Miközben nemcsak az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai szakzsargonjában, hanem jóval szélesebb körben is egyre gyakrabban hangzanak el, sőt, válnak divatosá olyan kifejezések, mint a „tudásalapú társadalom”, vagy a „bolognai folyamat”, mindezek megvalósításáról, a nyitott kérdésekről és az esetleges nehézségekről, gyenge pontokról már jóval kevesebb szó esik a hazai oktatással kapcsolatos diskurzusban. Pedig az európai oktatás közös jellemzőinek tervezését korántsem lehet csupán szépen csengő jelszavakkal helyettesíteni, és éppen ezért igen öröndetes, hogy a kiadvány nemcsak az európai oktatáspolitikai háttérrel, a nemzeti oktatáspolitikákra való lehetséges hatásaival foglalkozik, hanem nagy terjedelmet szentel mindezen folyamatok kritikai olvasatának is.

A kritikai megközelítéseket olvasva egyre inkább az a benyomásunk támad, hogy a címet csakis ironikusan lehet értenünk. Hiszen, mihez képest is kíván az európai oktatás a „legjobbá válni”? S vajon milyen értelemben, milyen dimenzió tekintetében válhat a legjobb?

Az oktatáspolitikai koncepciókat (csakúgy, mint a más területeket érintő koncepciókat) több irányból is lehet bírálni: érheti őket kritika céljait illetően, vagy a célok eléréséhez választott eszközök tekintetében. Az európainál kisebb oktatási közösségeket érintő kérdésekben, amelyek pl. egy adott ország valamelyik oktatási szintjének kérdéseit illetik, gyakran fordulnak elő a tartalmat

érintő, a célkitűzésekre vonatkozó viták a döntéshozók, döntés-előkészítők, oktatási szakemberek között. Az európai szint érdekességét részben az is adja, hogy ritkán találkozhatunk ilyen jellegű kritikákkal. Ennek fő oka nyilván az, hogy itt a célkitűzések ritkán fogalmazódhatnak meg másként, mint általánosságokként, és ezek az általánosságok meglehetősen széles körű legitimitásnak örvendenek. A közös európai célkitűzések hívószavai, mint például az élethosszig tartó tanulás, a hatékony szakképzési formák, a számítástechnikai felhasználói ismeretek, az élő idegen nyelvek tanulása stb., mind olyan alapelvek, amelyeknek megkérdőjelezhetősége szinte soha nem merül fel, és ez nem véletlen. Ezek az irányelvek az oktatással foglalkozó, érdekérvényesítésre képes csoportok mindegyike számára vállalható általános normákat és célokat fogalmaznak meg. Nem lehet azonban pontosan megállapítani, hogy ezek a normák és kívánatosnak tekintett célok hogyan, miképp fogalmazódtak meg először, és egyáltalán megjelennek-e az oktatás tényleges felhasználóinak körében.

Mint ahogy arra a kötetben szereplő cikkében *Roger Standaert* rámutat, az európai oktatási célkitűzések megalkotása és a célok elérési módjainak meghatározása semmiképpen sem nevezhető alulról építkező folyamatnak. Ezt kellőképpen alátámasztja például az a tény, hogy egy igencsak szűk szerv hozza meg az azzal kapcsolatos döntéseket, hogy miképpen kellene alkalmazni a „nyitott koordinációs módszer” általános elveit az oktatásban. Az Európai Parlament például *Standaert* szerint szinte egyáltalán nem vesz részt a döntéshozatalban; a szerző állítása szerint nem találhatunk információt arról sem, hogy kik azok a bizonyos „szakértők”, akik a döntéseket támogatják, illetve előkészítik. A cikk írója alapvetően a döntéshozatali mechanizmus demokratikusságát, átláthatóságát kéri számon.

Egy, az oktatáspolitikai diskurzusban ritkán, a kritikai megközelítésekben azonban gyakran

megjelenő szempontot is hangsúlyoz a szerző: felhívja a figyelmet arra, hogy az európai oktatáspolitikai gondolkodásra igen erőteljesen rányomja bélyegét a gazdaság-szempontú megközelítés. Az oktatással kapcsolatos szövegek hemzsegnak az olyan kifejezésektől, mint „elszámoltathatóság”, „indikátorok”, „hatékonyság”, „verseny”, „mérőföldkövek”, „mérés-értékelés”. Kérdés, hogy mindezeket a valóban a gazdaság szférájából átvett fogalmakat tényleg lehetséges-e az oktatás területén operacionalizálni és alkalmazni. Elgondolkodtató lehet az oktatáspolitikusok számára egy másik, a szerző által szintén előtérbe állított jelenség is, nevezetesen az, hogy az újabban igen hangsúlyossá vált területen, az informatikai ismeretek oktatása terén elért eredményeket miként is méri az oktatási intézményekben. A Magyarországon is nagy becsben tartott, az elítélteket megcélzó iskolákban szinte kötelezővé váló ECDL-vizsga ugyanis nem általános formában kéri számon a számítógépes ismereteket, hanem a vizsgakövetelmények (egyáltalán nem meglepő módon) szinte kizárólag különböző Microsoft termékek (Word, Excel, Explorer stb.) ismeretéből állnak. Természetesen adódik a kérdés, hogy mindezért csupán az uniós döntéshozókat kárhoztathatjuk-e? Mindenesetre ezen a ponton jól tetten érhető, hogy az európai oktatáspolitikai reagálni kíván bizonyos helyzetekre, és még ha rövidtávon valóban a „versenyképességet” szolgálja is az általa alkalmazott eszközök révén, ugyanakkor kevesebb hangsúlyt helyez az oktatás, mint önálló entitás céljainak és eszközeinek megfogalmazására.

Louis Van Beneden cikkében szintén a *nyitott koordinációs módszert* kritizálja, amelynek mechanizmusából hiányolja a civil szervezetek jelenlétét. Ő is rámutat arra, hogy bár az oktatás területéről beszélünk, a számba vett eszközök, a szóhasználat, a gondolkodásmód a gazdaság világát idézik, és nem véletlenül: a nyitott koordinációs módszer megjelenése (2000) előtt az Európai Unióban főleg csak gazdasági jellegű kérdésekben valósult meg teljesen összehangolt, magas szintű koordináció. Igen fontos kijelentést tesz a cikk írója: a rendszer csak akkor válhatna igazán legitimé és hatékonnyá, ha részt vehetnének benne a helyi oktatási szintek képviselői is. A szerző arra a veszélyre figyelmeztet, hogy amennyiben ez nem történik meg, az európai célkitűzések kialakítása és a döntéshozatali mechanizmusok meglehetősen technokratikus jellegűvé válhatnak, és az oktatással kapcsolatos célkitűzések meghatározásától egyre inkább elidegenedhetnek az oktatási közössegek képviselői.

A fenti, általánosabb érvényű kritikai megjegyzések mellett fontos azonban szót ejteni néhány eszközről is, amelyet az európai döntéshozók használni kívánnak az oktatás minőségének ellenőrzése során. Ilyen eszközökről tesz például említést a *Részletes Munkaprogram*. A legtöbbet kritizált, ugyanakkor a dokumentumokban igen erőteljes hangsúlyt kapó ilyen fogalom az úgynevezett „mérőföldkövek” (benchmarks) szerepe. Az elérendő szintek meghatározásával kívánja az EU elérni, hogy a célkitűzéseket operacionalizálni lehessen, és hogy a folyamatokat mérhetővé tegyék.

A legfontosabb elérendő célkitűzések 2010-ig, dióhéjban: a tagállamokban csökkenjen felére az iskolából korán kimaradó tanulók száma; csökkenjen felére a nemek közötti egyenlőtlenség a természettudományos és technológiai jellegű diplomák megszerzése terén; a 25–29 évesek 80 százaléka vegyen részt a középfok utáni képzésekben; a 15 évesek között csökkenjen felére az olvasásból és matematikából gyengén teljesítők aránya; és a 25 és 65 év közöttiek körében minden országban legalább 10 százalék legyen a felnőttképzésben résztvevők aránya.

Standaert ezzel kapcsolatban felhívja a figyelmet arra (és véleményével nem nehéz egyetérteni), hogy semmiképp sem szabad megelégednünk a különböző mérőszámok, „mérőföldkövek” viszonylagosságáról, és arról, hogy mindezen indikátorok meglehetősen kétes értékűek, ha általános kontextusuk ismerete és megértése nélkül kívánjuk felhasználni őket. A kíváncsotnak tartott szintek mérőszámai, és ezek számontartása terén ugyanakkor mégiscsak az jelent alapvető problémát, írja a szerző, hogy alkalmazásuk hátterében egy teljesen eredménycentrikus világkép áll – amelynek egy olyan oktatási rendszer tud csak megfelelni, amelyben a normáknak nem megfelelő, a mérőföldkövek elérését nem a leghatékonyabban elősegítő módszerek és célok könnyen kevésbé fontosnak, vagy akár nélkülözendők is minősülhetnek, ami természetesen az oktatási spektrum beszűkülését jelentheti.

Linda Badham arra keresi a választ, hogy az Európai Bizottság által megfogalmazott mérőföldkövek mennyiben szolgálják azt a kitűzött célt, hogy Európa „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás-alapú társadalma legyen”. A mérőföldkövek problematikáját elemezve leírja, hogy a standardizálás módszere a fejlesztés és az elszámoltathatóság kívánalmait egyszerre foglalja magában. A pontosan megfogalmazott, kitűzött célok ugyan valóban elősegíthetik a hatékonyság növelését, ugyanakkor a szerző állítása szerint a

standardok – azáltal, hogy nagyon erős mértékben jelenik meg bennük az elszámoltathatóság dimenziója – túl könnyen válhatnak az oktatás minőségének javítását szolgáló eszközökből olyan teljesítendő céljá, amelynek elérését a fenntartók számon kérik az iskolán. Az efféle elérendő célok és szintek ugyanis nemcsak arra szolgálhatnak, hogy javulást eredményezzenek, hanem arra is, hogy a javulást bebizonyíthassuk általuk. Márpedig ennek az lehet a következménye, írja Badham, hogy a követelmények nemhogy nem segítik a valódi célok elérését, hanem valójában el is torzíthatják őket. És itt ismét felmerül a legitimitás kérdése: hiszen a kitűzött elérendő célok akkor működnek jól, ha azok állították fel őket, akiknek el kell őket érniük, vagy ha legalábbis ez utóbbiak egyetértének velük, máskülönben könnyedén belesétálhatnak a rendszer felhasználói a fenti csapdahelyzetbe.

Badham a célok és mérőföldkövek fenti, elméleti problémája után módszertani problémákat is felvet. Olyan kérdésekről beszél, amelyek evidensnek tűnnek, vagy legalábbis annak kellene lenniük. Ugyanakkor a gyakorlat sokszor valójában azt mutatja meg, hogy igaza van a szerzőnek, amikor komoly mérési problémákról beszél. A cikk írója ugyanis helyteleníti például az olyan célkitűzések megfogalmazást, amelyek tárgyai valamiféle országos átlagot (általában százalékban) kifejező mérőszámok; és egyben hangsúlyozza a hozzáadott érték mérésének fontosságát az adatok összehasonlíthatóságával kapcsolatban. Az írás egyik igen egyszerűnek tűnő, ám lényegi megállapítása, hogy a mérőföldkövekkel és célokkal kapcsolatos problémák sokszor abból adódnak, hogy azok az országok, amelyekre vonatkoznak, sok tekintetben és sokféleképpen különböznek egymástól. Éppen ezért, addig, amíg az általános célok szintjén lehetséges összhangot találni, a specifikus mérőföldkövek rendszerének igencsak kifinomultnak kell lennie ahhoz, hogy valóban értelmesen tudja tükrözni a változásokat.

Tom Lency szintén hasonló problematikát jár körül: véleménye szerint az oktatásban érintett szakmai közösségeknek jelenleg még nincs közös koncepciójuk és még nem képesek közösen gondolkodni arról, hogy a nyitott koordinációs módszer alkalmazásának milyen következményei lehetnek az oktatás és a nevelés mérőföldkövei esetében. Sőt, valószínűleg elég kevés olyan oktatási szereplőt találunk, aki definiálni tudná, hogy mi is ez a módszer, vagy hogy pontosan melyek is a mérőföldkövek.

Lency, a már korábban említett írásk szerzőihez hasonlóan, szintén felhívja a figyelmet arra, hogy ha közelebből elemezzük az öt legfontosabb mérőföldkövet és kívánatos célt, akkor nem nehéz megállapítanunk, hogy ezek nagyrészt gazdasági célokból erednek.

A bemutatott kritikai hozzászólások némelyike „pusztán” a célkitűzések megvalósíthatóságával kapcsolatos mérési és módszertani problémákat vet fel, de sok helyen találkozunk a célok legitimitásának megkérdőjelezésével is. Mindezek mellett azonban a tanulmánykötet fő érdeme az, hogy megjelenik benne egy igazán lényeges, az oktatás területét hosszú távon talán a leginkább érintő kérdés, amellyel mindenképpen szembe kellene nézniük a hazai és az európai oktatáspolitikai döntéshozóknak. Ez a kérdés az oktatásnak az egyéb, leginkább a gazdasági élet szférájához való viszonyát feszegeti. Az imént bemutatott írásokban megjelenik az a vélemény, hogy a jelenlegi helyzetben az oktatási rendszerek a gazdasághoz képest alárendelt szerepet játszanak, kiszolgálják azt. Ez a gondolat pedig arra sarkallhatja az olvasót, hogy eltűnődjön: vajon szükségképpen így kell-e ennek lennie, vagy esetleg létezhetnek-e az oktatásnak saját, független „céljai”, amelyek nem más, további célok elérése érdekében fogalmazódnak meg, és amelyeket döntően az oktatással foglalkozók határoznak meg.

Becoming the Best – Educational ambitions for Europe, Ed: Standaert, 2003 CIDREE/SLO, (II: Critical Analysis: Roger Standaert: The march for quality of European education; Louis Van Beneden: An open method to close doors? – From the perspective of the civil society; Linda Badham: Benchmarking for European community countries – A critical analysis; Tom Lency: Reflections on the five priority benchmarks)

Berényi Eszter



EURÓPA MINT TANANYAG. A TÖRTÉNELEM-ÉS FÖLDRAJZOKTATÁS FORRADALMA

Franciaországban a történelmet és a (társadalom)földrajzt egy-egy osztályban ugyanaz a tanár szokta tanítani, valahogy úgy, ahogy nálunk az irodalmat és a nyelvtant (még az is közös, hogy van egy kedvenc és egy nemszeretem tárgy: gall-